

«L'idioma que ens connecta a tots». Els discursos sobre l'aprenentatge de l'anglès dels adolescents de Mataró

“The language that connects us all”. Discourses on English language learning among adolescents from Mataró

Avel·lí FLORS MAS

Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació.
Universitat de Barcelona

Data de recepció: 15 de maig de 2012

Data d'acceptació: 24 de setembre de 2012

RESUM

La globalització i les repercussions lingüístiques dels processos que s'hi desenvolupen impacten de ple en els repertoris lingüístics dels adolescents catalans, significativament diferents dels de les generacions anteriors. Els adolescents d'avui dia estan marcats per la notable bilingüïtació català-castellà afavorida pel *model de conjunció en català*, pel pes creixent de l'anglès a l'àmbit acadèmic i del consum cultural i mediàtic, i per la convivència quotidiana amb llengües d'arreu del món arribades amb les noves immigracions. Mitjançant tècniques d'anàlisi del discurs, aquest article analitza com es reflecteix el paper preeminent de l'anglès en els discursos sobre les llengües dels joves catalans. En aquest sentit, s'arriba a la conclusió que els adolescents participen del «sentit comú» que dicta la «necessitat» d'aprendre anglès, i que justifiquen aquesta posició mitjançant arguments com ara la «utilitat» en l'accés al mercat de treball, el gran nombre de parlants i el caràcter «universal» de l'anglès. Així mateix, l'article tracta de posar en relació l'interès i les expectatives en l'aprenentatge de l'anglès amb el nivell socioeconòmic dels informants.

PARAULES CLAU: ideologies lingüístiques, anglès, globalització, multilingüisme, anàlisi del discurs, Catalunya.

ABSTRACT

Globalization and the linguistic processes that it involves have a great impact on the linguistic repertoires of the Catalan adolescents of today, which are significantly different from those of past generations. Present-day teenagers are influenced by a deep-seated Catalan-Spanish bilingualism that is facilitated by the *model de conjunció en català* (a teaching policy that has enforced the use of Catalan as the language of instruction in schools), the increasing importance

CORRESPONDÈNCIA: Avel·lí Flors Mas. Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, Universitat de Barcelona. Gran Via de les Corts Catalanes, 585. 08007 Barcelona. Tel.: 934 037 065. A/I: <http://www.ub.edu/cusc/>. A/e: cusc@ub.edu.

of English in both the academic world and cultural and media consumption, as well as by the daily presence of other languages from all around the world, which have come to Catalonia through new waves of immigration. This paper draws on discourse analysis techniques to study the manners in which the predominance of English is reflected in Catalan adolescents' perspectives on language. According to the information presented, it is concluded that Catalan adolescents ascribe to the "common sense" that dictates the "need" to learn English, justifying this point of view by asserting its "utility" in gaining access to the job market and citing the vast number of English speakers and the assumed "universal" nature of English. This article similarly attempts to assess the extent to which the interest in and expectations of learning English are linked to the socioeconomic class of our informants.

KEY WORDS: language ideologies, English, globalization, multilingualism, discourse analysis, Catalonia.

1. INTRODUCCIÓ

Durant les darreres dècades, el món es debat entre dues dinàmiques oposades: d'una banda, la tendència accelerada cap a la uniformització lingüística i cultural, en el procés conegut com a *globalització*; d'una altra, el creixement de les polítiques identitàries (Castells, 2003) i el ressorgiment de l'etnicitat (Fishman, 2001: 221-263). Així mateix, la globalització —amb la irrupció de grans contingents d'al·loglots als països occidentals— genera un nou tipus de diversitat: mai no s'havia donat una heterogeneïtat tan gran de llengües i cultures com en les grans metròpolis del segle XXI (Blommaert, 2010: 1-27), i aquesta tendència també es fa sentir a casa nostra (Junyent *et al.*, 2005). Tots aquests processos es concreten en el si d'alguns estats en un canvi de paradigma cap a una nova valoració de la diversitat lingüística i un impuls a la poliglòtització (Spolsky, 2004 i 2009) en el context econòmic postindustrial (Heller, 2005). I estan marcats, sens dubte, per l'extensió de l'anglès com a *llengua franca* a escala global (Bastardas, 1996: 200-201), que ha comportat, de manera paral·lela, un increment de l'interès per l'aprenentatge d'aquesta llengua —sentida, en molts casos, com a *necessària*.

Les dinàmiques descrites incideixen directament en els repertoris lingüístics dels adolescents catalans, notablement diferents dels de les generacions precedents per la notable bilingüïtzació català-castellà afavorida pel *model de conjunció en català* (Vila, 2008: 34-35), pel pes creixent de l'anglès a l'àmbit acadèmic i del consum cultural i mediàtic, i per la convivència quotidiana amb llengües d'arreu del món arribades amb les noves immigracions.

Aquest article analitza, mitjançant tècniques d'anàlisi del discurs, com es reflecteixen aquestes tendències en els discursos i en les ideologies lingüístiques dels joves que feien 4t d'ESO a Mataró durant el curs 2010-2011. Per *ideologies lingüístiques* s'entén les «concepcions sobre qualsevol varietat del repertori lingüístic a l'abast del parlant o sobre qualsevol de les relacions entre llengua i societat» (Boix i Vila, 1998: 157). L'article se centra en el paper que atribueixen aquests adolescents a l'anglès, i tracta d'es-

tablir si participen del «sentit comú» existent en la nostra societat segons el qual *cal* aprendre anglès. Així mateix, s'analitzaran els tòpics mitjançant els quals defensen aquesta «necessitat», que giren al voltant de la «utilitat» en l'accés al mercat de treball, del gran nombre de parlants que té i de la visió segons la qual l'anglès és una llengua «neutra» i «universal», que «ens connecta a tots» sense ser de ningú en particular.

Vull agrair a Francesc Xavier Vila la lectura atenta i els valuosos comentaris sobre els successius esborranys que li he fet arribar, i als companys del seminari del projecte *Resocialització lingüística a la secundària* (RESOLSEC) els suggeriments sobre una primera versió del treball. I com se sol dir, les errades que de ben segur es podran trobar a l'article són només responsabilitat meua.

2. LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES A L'ERA DE LA GLOBALITZACIÓ

2.1. *Ideologies lingüístiques*

El camp d'estudi de les ideologies lingüístiques s'ha desenvolupat principalment a partir de les aportacions de l'antropologia lingüística —amb un punt d'inflexió en un article de Silverstein (1979) i altres publicacions de referència com Woolard i Schieffelin (1994) o el llibre col·lectiu editat per Schieffelin, Woolard i Kroskrity (1998). L'aproximació a la naturalesa d'aquest fenomen ha anat fluctuant a l'hora que ho feia el debat sobre les ideologies en general.

Simplificant-ho molt, es pot parlar en primer lloc d'una visió negativa de les ideologies —enteses com a *falsa consciència*— pròpia de la tradició marxista, que veu les ideologies com a «systems of representations that mask social processes and legitimate social order» (Woolard, 1998: 8). D'aquesta font, passada pel sedàs de les propostes d'Antonio Gramsci i de l'Escola de Frankfurt, en beuen els autors que se situen en una perspectiva *crítica*. Aquests autors, que posen el focus en el paper de les ideologies en la reproducció de la distribució desigual del poder, trenquen la visió negativa de les ideologies, en considerar que la contestació i la resistència a la dominació també han de ser considerades ideològiques —ideologies, en aquest cas, *de resistència*— (Fairclough, 1995: 15-20). Un concepte central en aquesta línia de treball és el de l'*hegemonia* gramsciana, el mecanisme de creació de consens mitjançant el qual les classes dominants legitimen el seu domini, el *naturalitzen*. Amb la *naturalització*, la ideologia dominant arriba a ser concebuda com a «sentit comú», de manera que s'aconsegueix «to make social and historical configurations appear natural and inevitable» (Luke, 2001: 560). Tots aquests processos es vehiculen essencialment a través del discurs, una de les tres potes de la proposta d'anàlisi de les ideologies de Van Dijk (Dijk, 1999), juntament amb els vessants social i cognitiu.¹ En segon lloc, la visió de

1. Resulta aclaridora la síntesi de les relacions entre discurs, ideologia, legitimitat i dominació que fa Guillem Calaforra: «El valor simbòlic de les ideologies, que s'actualitza en els discursos, opera en relació amb la dominació de tres maneres complementàries: d'una banda, la ideologia és el mitjà simbòlic per

tall liberal (Luke, 2001: 559-560) no pren en consideració la relació entre ideologia i poder, i en una concepció més àmplia deslliga les ideologies dels interessos dels grups que les sostenen i les considera part d'una cultura (Boix i Vila, 1998: 156-157). Fins i tot, en la seua «concepció total» de la ideologia, per Karl Mannheim tot coneixement havia de ser considerat ideològic (Woolard, 1998: 8).

El concepte d'*ideologies lingüístiques* s'acosta més, en aquest treball, a la perspectiva crítica i s'entenen com a «concepcions sobre qualsevol varietat del repertori lingüístic del parlant o sobre qualsevol de les relacions entre llengua i societat» que «són els resultats indirectes, no gens mecànics, de les posicions, dels interessos i de les pràctiques socials dels individus i dels grups, i estan estructurades» (Boix i Vila, 1998: 157). Aquestes ideologies no són mers reflexos de l'experiència dels individus i dels grups: també generen interpretacions del món i creen marcs d'actuació (Woolard, 1998).

Quan una determinada concepció sobre les llengües queda legitimada i naturalitzada —és a dir, esdevé hegemònica— a través de l'acció dels diferents aparells ideològics (Luke, 2001: 561) tendeix a percebre's com a part del «sentit comú» i queda més o menys apartada de la pugna ideològica entre els grups socials. És a dir, hi ha aspectes de les concepcions sobre les llengües en la societat que no són conflictives en una societat i un moment donats. Tanmateix, l'analista pot descobrir en aquest *sentit comú*, entès com a creences àmpliament acceptades, socialment normatives o políticament correctes (Boix, 1997: 195-196), i en les quals es basa el marc d'actuació més àmpliament acceptat, els interessos d'un(s) determinat(s) grup(s) social(s).

En l'anàlisi de les ideologies lingüístiques s'haurà de tenir en compte la complexitat de les identitats individuals per la participació dels individus en múltiples grups socials amb interessos i pràctiques diferenciades i el fet que en poques ocasions es trobarà individus que responguen d'una visió estructurada i raonada: la dificultat d'explicitar les ideologies fa que la majoria de cops s'haja de recórrer, com a material preferent de l'anàlisi, a la informació implícita (Blommaert i Verschueren, 1998: 191). Per a assegurar una interpretació al menys esbiaixada possible, aquesta informació s'haurà de posar en relació amb l'estructura social, amb els capitals dels individus i amb cada àmbit en el qual els informants conceben i usen la llengua (Boix i Vila, 1998: 157).

Queda fora de les possibilitats d'aquest article la discussió de les relacions entre ideologies, representacions socials i actituds. El lector pot recórrer a diverses propostes teòriques en altres fonts, com ara Comellas (2005: 68-80), Fukuda (2009: 81-82) o Iglesias (2002: 15-42). Se segueix, en qualsevol cas, la recomanació de Boix i Vila, en el sentit que si s'entenen les ideologies lingüístiques en una accepció àmplia «podem

excel·lència de la legitimació. No hi ha relació de poder que no segregui una justificació a través del discurs, i això és un fenomen comú a totes les societats (pensem, per exemple, en les monarquies de dret diví). En segon lloc, la ideologia opera com un mitjà de dissimulació, per fer veure que les coses no “són com són” sinó “com han de ser”, imposant una visió del món sobre el(s) dominat(s). En tercer lloc, i finalment, la ideologia opera com a reïficació, és a dir, presenta com a definitiu i immemorial, permanent, natural i estable allò que no és sinó pura historicitat, contingència, transitorietat —és el vell problema de la sacralització d'allò existent, o també el del “sentit comú establert”» (Calaforra, 1999: 262).

incloure-hi el que sovint s'entén per actituds i representacions envers la llengua» (1998: 158). Tampoc no es discuteix la relació entre ideologia i actuació, tot i que es convé que aquesta relació existeix —és a dir, les ideologies condicionen en certa mesura les pràctiques socials, que per la seua banda poden contribuir a la consolidació i la reproducció de l'ordre de coses que les havia fonamentades prèviament (Calaforra, 2004: 202). Sense entrar-hi més a fons, i com assenyalava gràficament Pere Comellas en un exemple que lliga amb la discussió plantejada ací: «La convicció que l'anglès és la llengua més important del món no ens torna anglòfons, però suposa un bon estímul per posar-nos a estudiar-lo» (Comellas, 2009: 418).

2.2. *L'hegemonia de l'anglès en la nova economia globalitzada*

La globalització és una tendència inherent al capitalisme (Blommaert, 2010) que s'ha aprofundit enormement durant els darrers decennis, sobretot pel que fa a la circulació de la informació i a la integració dels mercats. Als països del primer món en especial, el model productiu ha experimentat també grans canvis: de les economies fordistes de la meitat del segle xx s'ha avançat cap a la terciarització de l'economia. Això ha provocat de retop una revaloració de les llengües com a mitjans de producció i com a productes, ja que tenen un paper cabdal en camps com la informàtica, els serveis —cara a cara o mediats per altres formes de comunicació— o la producció d'informació (Heller, 2005: 1).

Dins d'aquesta dinàmica, alguns autors constaten un creixent interès per les formes lingüístiques no estandarditzades i per les llengües minoritzades, pel fet que l'*autenticitat* —allò que és únic— pren un nou valor enfront dels productes —i les llengües— estandarditzats. De ser cert, això representaria un gir copernicà respecte a la valoració de les llengües «nacionals» —en les seues formes estàndard— com a úniques varietats legítimes, el domini de les quals resultava imprescindible en les societats modernes per a l'ascens social i econòmic. En efecte, durant els processos de construcció dels estats nació la llengua «nacional» havia esdevingut la varietat amb la màxima *capacitat discriminant* (Lamuela, 1994: 47-65), l'única que permetia participar en totes les activitats de la societat i el domini de la qual era valorat com a *capital lingüístic*.²

Tot i la (re)valoració de les varietats no estandarditzades i el relatiu afebliment de l'imperi de les llengües nacionals, «són aquestes les que han ocupat les posicions de dominància»³ (Lamuela, 1994: 88). Si bé la postmodernitat, «contra el valor de

2. El concepte *capital lingüístic* està lligat a la concepció de la societat com a mercat que va formular el sociòleg Pierre Bourdieu (1985). Bourdieu anomena *capitals* els recursos de què disposen els grups i els individus que entren en competència en la societat, de manera que la possessió d'uns determinats capitals els situa en una millor o pitjor posició en l'accés als recursos. Hi ha diversos tipus de capitals interrelacionats: econòmics, culturals —i lingüístics—, socials i simbòlics —vegeu-ne una síntesi a Boix i Vila (1998: 139-142).

3. La *dominància* és la capacitat d'acció superior de certs actors socials per damunt d'altres. En un sentit més restringit, es pot relacionar amb la capacitat discriminant d'una llengua: si en el mercat lingüís-

l'homogeneïtat nacionalista com a garantia d'autenticitat, oposa la variabilitat i el multilingüisme al servei de l'accés als mercats» (Heller, 2005: 6), és clar que, en els mercats, no totes les llengües tenen el mateix valor.

Els dos processos apuntats —aprofundiment de la globalització i paper central de la llengua en la nova economia— van lligats inextricablement a la irrupció de l'anglès com a *lingua franca* des de la segona meitat del segle xx, com a resposta als reptes comunicatius que plantejava la mundialització de l'economia (Bastardas, 2007: 43-46).⁴ Per què l'anglès? Una de les —múltiples— causes s'ha de buscar en l'hegemonia política, econòmica i militar dels Estats Units d'Amèrica (EUA), que reforça i aprofundeix els efectes del colonialisme britànic i de l'adopció de l'anglès com a llengua oficial de molts estats després de la descolonització.⁵ En segon lloc cal destacar la difusió d'una cultura «global» vehiculada majoritàriament en anglès i que es pot considerar —i això completa, en el vessant cultural, l'hegemonia dels EUA— producte de l'exportació mundial de la cultura nord-americana (Billig, 2006: 226-232). Tot plegat condueix a una situació en què l'anglès

és usat avui en la major part de les comunicacions de nivell planetari en tots els àmbits, és ensenyat com a primera llengua estrangera en la gran majoria de països, i és demanat insistentment per les empreses amb necessitat de competir a escala mundial. (Bastardas, 2007: 109)

La prioritització de l'anglès com a primera llengua estrangera en els plans educatius de molts països (Macedo, Dendrinis i Gounari, 2005: 54-56) té un paper cabdal en l'extensió de l'anglès com a llengua «hipercentral» (Calvet, 1999), que fins i tot permet que determinats grups —molt específics— prescindisquen de l'aprenentatge i l'ús de les llengües «nacionals» —per exemple, alguns membres de la comunitat japonesa de Catalunya (Fukuda, 2009). La llengua hipercentral «esdevé cada cop més necessària en més àmbits que escapen al control de les autoritats estatals» (Boix *et al.*, 2004: 127), tot i que és discutible fins a quin punt aquest procés podria afectar l'hegemonia de les llengües «nacionals» a dins dels respectius estats.

El procés d'expansió de l'anglès s'hauria produït, com el de les llengües «nacionals», durant el segle XIX, sota paràmetres d'*anonimat* (Woolard, 2008): la llengua ha estat vista molts cops com a desetnicitzada, com un mitjà *neutre* de comunicació, i s'ha estès de manera aparentment inevitable i sota paràmetres d'universalitat (Come-

tic un recurs és molt més valorat, direm que manté una posició de dominància (Lamuela, 1994: 59-60).

4. Resulta evident que, com assenyalen Calaforra i Ferrando, «la necessitat i l'extensió d'una interllengua no és una invenció de la postmodernitat globalitzadora» (Calaforra i Ferrando, 2000: 34). Dos elements distingeixen la conjuntura actual, però: l'abast realment mundial de la implantació de l'anglès com a llengua franca i l'enorme volum de circulació d'informació, de capitals i —amb més restriccions— de persones, difícilment imaginable fa tan sols cent anys.

5. L'anglès és la llengua que és oficial a més estats —quaranta-cinc—, molt per sobre dels trenta estats en què és oficial el francès, els vint-i-cinc on ho és alguna varietat de l'àrab o els vint on és oficial el castellà (Calvet, 2002: 142).

llas, 2009: 427-430). El paral·lelisme entre ambdós processos també es pot fer extensible al paper de les llengües en la consolidació dels mercats —nacionals en un cas, global en l'altre— que demanen poblacions amb recursos lingüístics homogenis i estructurats (Bourdieu, 1985: 17-39). Es poden assenyalar, però, diferències entre els processos: de moment la irrupció de l'anglès no ha comportat processos de substitució lingüística, com sí que n'havia propiciat l'expansió de les llengües nacionals; a més, el centre de decisió política és, en el cas de l'expansió de l'anglès, molt més difús que no ho eren els estats nació en la promoció de les llengües «nacionals». Calvet assegura en aquest sentit que, tot i resultar còmode, és fals que «si l'anglais s'impose comme véhiculaire international c'est à cause de la domination égoïste de la puissance américaine» (Calvet, 1999: 212): es tracta d'un procés més complex, on hi intervenen múltiples factors, com les creences dels parlants sobre els beneficis que els reporta el coneixement de l'anglès.

Actualment, a l'extensió de l'anglès l'acompanya una retòrica favorable al multilingüisme —individual, no tant el social (Blommaert i Verschueren, 1998: 207)— i el respecte a la diversitat, tot i que en el fons aquesta expansió assenyalava —com ho feia la de les llengües «nacionals»— cap a una jerarquització dels recursos lingüístics. Iglesias diu que «non se considera politicamente correcto afirmar de xeito explícito que unhas linguas son superiores a outras», cosa que no impedeix que es continuen prioritzant les «linguas con máis poder e maior capital económico» (Iglesias, 2005: 380).

2.3. La «llengua de la globalització» a Catalunya

A casa nostra, la presència de l'anglès és més bé marginal, encara, fora de les ocupacions d'alt nivell, de l'àmbit acadèmic i dels serveis relacionats amb el turisme. També és present en l'àmbit del consum mediàtic i, sobretot, en el consum musical —entre els adolescents, arriba a un 63 % del total d'audició de música (Bretxa i Vila, 2012). Tot i la presència relativament escassa de l'anglès, és evident que existeix un clima favorable a l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta llengua: el consens sobre la «necessitat» de l'anglès és molt ampli. Cal no negligir aquest estat d'opinió, perquè com afirma el conegut *axioma de Thomas* «si els actors socials defineixen una situació com a real, aquesta és real en les seves conseqüències» (Calaforra, 1999: 246). Les ideologies que els actors socials generen, reben i/o transmeten a través del discurs impacten —en major o menor mesura— sobre l'aprenentatge i l'ús de l'anglès a casa nostra.

L'extensió de l'anglès es produiria sota paràmetres similars a l'*anonimat*, i en aquest sentit és ben il·lustratiu que el desavantatge que l'ordre lingüístic actual representa pels qui no tenen l'anglès com a llengua inicial —i que fan notar entre altres Macedo, Dendrinós i Gounari (2005: 54-56) o Stegmann (2007)— no forme part dels tòpics habituals en el debat sobre l'aprenentatge de llengües. La visió més escèptica es limitaria a constatar que «la situació lingüística internacional és la que

és i l'anglès hi domina, el que cal fer és adaptar-s'hi» (Comellas, 2009: 427). Els dos components centrals dels discursos a favor de l'anglès queden sintetitzats a Iglesias (2005: 382-383): per una banda, l'*horitzó territorial* —fins on (creuen que) poden arribar els parlants amb aquesta llengua—, i de l'altra, la *funció discriminant* —o el valor com a capitals lingüístics— en l'accés al món laboral i econòmic. S'ha de tenir en compte que el nombre de parlants no és un criteri suficient a l'hora de determinar l'horitzó territorial de les llengües: el pes polític, econòmic i militar dels estats que les sustenten —i per tant, el valor d'aquestes llengües com a capitals— són essencials.

Fent un breu repàs a alguns estudis empírics de casa nostra, es dibuixa un panorama de fort consens. Els informants de Querol (2011), per exemple, asseguren que l'anglès és «necessari», i que amb la resta de llengües ja «cal tenir una motivació extra per estudiar-les» (Querol, 2011: 45) perquè resulten més aviat supèrflues. Rosselló i Boix (2005) assenyalen que l'oposició a la introducció de l'anglès en determinats àmbits —per al cas que toquen, a les universitats— no es dona tant per motivacions ideològiques com per manca de competència lingüística en aquesta llengua. Comellas també explica que «no hi ha un discurs ideològic contra l'anglès» (Comellas, 2009: 428) a l'àmbit de l'ensenyament, i assenjala tot i això algunes diferències en la representació de l'anglès entre els membres de la classe mitjana, que es prenen l'anglès com un afer seriós, i els de la classe baixa, que hi són més reticents. Comellas ho lliga amb les expectatives de promoció socioeconòmica de l'alumnat; ho sintetitza així: «L'alumnat de les Corts es veu parlant en anglès, ocupant llocs de treball prestigiosos, viatjant, etc. L'alumnat del Besòs, no» (*ibíd.*: 429). Tot i que pensen que l'anglès és un recurs important a l'hora d'accedir a una bona ocupació, veuen aquesta possibilitat com a més remota i no se senten impel·lits a aprendre'l. Tot el que s'ha anat veient indica clarament una «hegemonia representacional» (Comellas, 2007: 186) de l'anglès, una mena de «sentit comú» que assenjala que *cal* aprendre'l i que fins i tot provoca «sentiments de vergonya [...] per la ignorància de l'anglès que no es troben per cap altra llengua» (Comellas, 2009: 427).

2.4. Objectius i hipòtesis

L'objectiu de l'article és donar resposta, a partir dels discursos dels adolescents, a la pregunta: els joves participen del «sentit comú» segons el qual cal aprendre anglès, i que concep aquesta llengua com un vehicle «neutre» de comunicació i la valora especialment pel seu horitzó territorial i com el capital lingüístic més valuós? Es creu que en la mesura que aquesta concepció forma part del sentit comú de la societat catalana en general, els joves tendiran a mostrar-s'hi d'acord. L'article se centra a explicar com construeixen els adolescents catalans els discursos que substancien aquest «sentit comú», i els matisos que s'hi poden trobar. En aquest sentit, i en la línia del que suggeria Comellas (2009: 427-430), s'exploren les relacions entre l'interès o l'atracció cap a l'anglès i el nivell socioeconòmic dels alumnes.

3. METODOLOGIA

3.1. *Recollida i tractament de les dades*

La recollida de les dades s'ha fet en el marc del projecte RESOLSEC (FFI2009-09968),⁶ que analitza l'impacte del pas de l'educació primària a la secundària sobre els usos, les representacions i els coneixements lingüístics d'una mostra d'informants de diverses zones de l'àmbit lingüístic català (Bretxa i Vila, 2012). El projecte està concebut de manera longitudinal amb tres onades de treball de camp, de manera que s'obtenen dades dels mateixos informants a 6è de primària, a 1r i a 4t d'ESO. El projecte combina mètodes quantitatius —enquestes sociolingüístiques a tots els informants— i qualitius —entrevistes en grup a un conjunt d'informants clau— a més de proves de competència lingüística.

Aquest treball analitza els discursos obtinguts en les entrevistes en grup de la tercera onada —amb alumnes de 4t d'ESO, per tant— aplicades a una mostra seleccionada a partir d'un mostreig aleatori de catalanoparlants i castellanoparlants de tots els centres d'ensenyament de Mataró. Les entrevistes —setze en total— es van fer entre els mesos d'abril i maig del 2011 a quaranta-un informants de deu centres d'ensenyament secundari; es van fer tretze entrevistes en grups de dos, tres o quatre informants, i tres d'individuals.⁷ Totes es van enregistrar en vídeo i han estat transcrits parcialment.

L'investigador va començar a participar en el treball de camp quan ja estava iniciat, de manera que les primeres entrevistes —cinc en total, amb catorze informants dels centres C1 i P1—⁸ les havien fet altres membres del projecte amb una primera versió del qüestionari, sense algunes qüestions afegides més tard per l'investigador. Això afecta precisament el contingut d'una part d'aquest article, que fa referència a les respostes obtingudes a la pregunta 25 del qüestionari: «Quines llengües us agradaria aprendre? Per què?». En canvi, a tots els informants se'ls va plantejar la pregunta 24 del qüestionari: «Fa anys, alguns nens i nenes ens van dir que els agradaven més unes llengües que les altres, o que una llengua no els agradava tant com una altra. Vosaltres teniu llengües que us agraden més que altres? Per què?», tot i que com que és una qüestió oberta no es troben informacions sobre l'anglès per a tots els informants.⁹

Com s'ha assenyalat, es treballa amb dades discursives, ja que el discurs «constitue o medio de expresión por excelencia das actitudes e ideoloxías, de xeito que estas se forman, cambian e reproducen a través do discurso» (Iglesias, 2002: 44). Per tant, les ideologies lingüístiques s'han d'analitzar mitjançant un procés d'inferència a partir

6. Aquest projecte és la continuació del projecte *Resocialització i llengües* (RESOL) (HUM2006-05860).

7. Donada la dificultat d'aconseguir que els informants cooperen en la recollida de dades, es va preferir fer entrevistes individuals a perdre els informants.

8. Vegeu la nota 14, a l'annex 1, per a la informació sobre la nomenclatura dels centres, les entrevistes i els informants.

9. Podeu trobar el qüestionari complet a Flors (2011: 139-140).

dels discursos dels informants. La tècnica emprada per a l'obtenció dels discursos va ser l'*entrevista en grup* o *grup focalitzat* (Iglesias, 2002: 52), que a diferència dels *grups de discussió* permet l'ús d'un qüestionari. No es tracta, però, d'entrevistes tancades: l'enquestador-moderador marca els temes i gestiona els torns de parla però intenta no ser gaire directiu i assolir un ambient distès, proper al d'una conversa, que li ofereix «a posibilidad de pedir aclaraciones, matizar puntos especialmente conflictivos ou proponer os aspectos que lles parecen máis relevantes» (Iglesias, 2002: 49). Les entrevistes en grup es caracteritzen per afavorir el consens i inhibir l'expressió de divergències entre els participants, cosa que podria ser considerada una limitació del mètode. Cal tenir present, això no obstant, que aquesta tendència a situar-se en posicions més «acceptables» socialment es dona igualment en les entrevistes individuals, que sovint són interpretades com una mena d'examen, amb respostes «correctes» o «incorrectes».

Dels enregistraments en vídeo se'n van transcriure els fragments corresponents a l'apartat de «representacions» del qüestionari. Es va optar per una transcripció ortogràfica, per torns de paraula —i no, doncs, per grups tonals— i per la reducció de l'ús de diacrítics i convencions de la transcripció discursiva.¹⁰ Posteriorment, es van seleccionar i classificar temàticament els fragments de les entrevistes que es consideraven rellevants i significatius per a l'anàlisi.

3.2. L'anàlisi crítica del discurs

Aquest treball se situa en el marc teòric i metodològic de l'anàlisi crítica del discurs (a partir d'ara, ACD). Sense detindre's en el desenvolupament històric i les tendències actuals de l'ACD,¹¹ es pot assenyalar que no existeix un mètode únic ni de consens, de manera que l'ACD es presenta —i es reivindica— com una proposta teòrica i metodològica multidisciplinària, diversa i heterogènia (Dijk, 2003). Això no significa que no existisquen trets comuns, ni impedeix que es facen esforços per crear «a higher level of debate between proponents of different approaches, methods and theories» (Fairclough, 1995: 190). L'ACD parteix d'un posicionament *crític*, és a dir, tracta d'investigar i desemmascarar els usos del llenguatge que expressen, reproduïxen, legitimen... la dominació i la desigualtat social (Wodak, 2003: 18). En paraules de Guillem Calaforra, l'ACD «descobreix vinculacions d'instrumentalitat ideològica i d'interessos mistificats allà on la naturalització ha convertit l'ordre establert en qüestió de sentit comú» (Calaforra, 2004: 210); es tracta doncs de «*pensar altrament* les pràctiques lingüístiques (és a dir, socials) en què ens trobem immersos i les pretenions de legitimitat sobre les quals es basen» (*ibid.*).

Els analistes crítics del discurs solen treballar «con pequeños conjuntos de datos, datos que habitualmente se consideran característicos de ciertos discursos»

10. Podeu trobar una versió abreujada dels criteris de transcripció a l'annex 2 d'aquest article.

11. En podeu trobar un bon resum a Wodak (2003) i Meyer (2003).

(Meyer, 2003: 50), «textos típicos» i sobretot escrits. Aquestes dues últimes característiques distancien, certament, aquesta investigació de les més habituals en l'ACD. Pel que fa al mitjà oral de les dades, cal tenir en compte que hi haurà un menor grau de preparació del discurs que no en l'escrit. Cal considerar a més característiques ja esmentades com la tendència al consens, la inhibició dels discursos divergents —amb la resta dels participants i amb l'expectativa creada sobre les opinions de l'enquestador— i a expressar, en els discursos, opinions socialment desitjables. En segon lloc, i lluny del format de «textos típicos» —elaborats amb la intenció de transmetre continguts ideològics—, els discursos analitzats provenen de la *majoria silenciosa*, a la qual «cústalle llevar a cabo o proceso de explicitación e, en moitos casos, non o consegue ni sequera nun grupo de discusión, debido á súa falta de concienciación ideolóxica» (Iglesias, 2002: 60). En aquest context cobra especial rellevància, doncs, el tractament de la informació *implícita* —la que no se «sap» explicitar o que s'oculta quan afecta la «imatge positiva» de l'informant— en un exercici d'interpretació «a partir del discurs en context» (Calaforra, 1999: 264).

Les categories lingüístiques que s'han fet servir per a l'anàlisi s'han pres de les propostes de Van Dijk (Dijk, 1999: 328-344; 2000: 38-54), i són, entre d'altres: els *tòpics*, enunciat que han esdevingut estàndards i públics, i que s'empren com a «arguments preparats» (Dijk, 2000: 47); la *sinonímia* o els *patrons d'elecció de mots* (Iglesias, 2002: 64) connotats positivament o negativament; els *exemples* i les *il·lustracions* —narracions que s'han viscut personalment o bé com a testimonis—, o la *negació aparent*, que permetria l'expressió de prejudicis de forma tolerable mitjançant una autopresentació positiva. En el pla de la sintaxi, «la veu activa, la passiva, la nominalització i l'ús variable dels pronoms [...] es relacionen amb la descripció d'actor i acció i, més específicament, amb l'atribució [o l'ocultació] d'agència i responsabilitat per l'acció» (Dijk, 2001: 53). Així mateix, els modes d'obligació, probabilitat, etc. «poden modificar les proposicions i formar una proposició nova» (Dijk, 2000: 46).

Cal tenir en compte, finalment, que per les característiques de l'article no es durà a terme una anàlisi exhaustiva de cada entrevista, sinó que s'acudirà a les categories assenyalades per a interpretar els fragments de discurs que seran la base de l'anàlisi i l'articulació de l'exposició, en un procés que sempre «implica una certa manipulació i una reelaboració» (Comellas, 2007: 179).

4. ANÀLISI DE DADES

En la nova economia centrada en el sector de serveis, i en el marc de la societat de la informació, les llengües són recursos importants en l'accés al món laboral —en especial aquelles llengües que mantenen una posició de dominància en un mercat «nacional» i la que ocupa una posició de dominància a escala mundial, l'anglès. Així doncs, quan es demana als informants la seua opinió sobre les llengües i se'ls planteja quines llengües voldrien aprendre o millorar, aquests adolescents posen en joc tot un conjunt de factors relacionats amb l'horitzó territorial de les llen-

gües, la seua posició com a llengües oficials d'estats i la posició de més o menys poder —econòmic, polític, militar...— d'aquests estats, el valor com a capital lingüístic en el mercat laboral més proper, o les pròpies expectatives professionals i de mobilitat.

En els apartats següents s'explora quins d'aquests elements resulten més rellevants en els discursos dels informants sobre l'anglès. Es tracta, en primer lloc, la valoració de l'anglès: si els informants en tenen una visió més positiva o més negativa i amb quins tòpics ho justifiquen en els discursos. En segon lloc, s'explora la justificació en els discursos de la voluntat d'aprendre o millorar el nivell d'anglès. Finalment, es mira de posar en relació aquestes dues qüestions amb la classe social dels informants, seguint la percepció de Pere Comellas (2009: 427-430), que constata diferències en les representacions de l'anglès entre els seus informants de classe mitjana i de classe baixa.

4.1. La valoració de l'anglès

En la taula següent podeu veure les opinions que els informants van donar sobre l'anglès en resposta a la pregunta 24 del qüestionari. Tot i que no es recull de manera exhaustiva tot el contingut discursiu, sí que hi apareixen els fragments més rellevants per a resumir la posició de cada informant —i, el que és més important, no hi ha fragments dels discursos que contradiguen la posició que apareix representada al quadre. S'hi assenyalen també els tòpics sobre els quals construeixen la seua valoració —més positiva o més negativa— de l'anglès, quan es troba justificada en el discurs.

TAULA 1
Valoració de l'anglès en els discursos

	<i>Informant</i>	<i>Fragments de discurs</i>	<i>Tòpics</i>
<i>Valoració positiva</i>	C1-2	C1-2: El inglés piensas la pronunciación así pero bueno, por otra cosa [...]	—
	C2-1	C2-1: El català i l'anglès [...] Per sobre. Però després: [...] el català i l'anglès m'agraden molt.	—
	C2-4	C2-4: El català i l'anglès [...] Sí, jo igual [que C2-1], el català i l'anglès. [...] Perquè bueno, jo trobo que l'anglès és molt important, vull dir... [...] Per- per exemple, anglès: es parla a molts llocs a part de: Estats Units i [...] el Regne Unit i tot això. Llavors jo trobo que:, potser, hi ha menys gent que parla: xino, bueno no sé, o sigui: l'anglès per exemple el sap tothom, vulguis o no a: q(u)asi bé tots els països s'apren anglès [...]	<i>horitzó</i>
		C2-4: És que jo crec que és com l'idioma que ens connecta una mica a tots.	<i>universalitat</i>

TAULA 1 (Continuació)
Valoració de l'anglès en els discursos

	Informant	Fragments de discurs	Tòpics
Valoració positiva	C4-1	C4-1: A ve(u)re no sé, és que depèn de la situació. L'anglès, per escoltar la música, per exemple.	consum cultural
		[AFM: mhm I: quina: quina tenia més prestigi?, o quina estava més:] C4-1: Home l'anglès, més bé, perquè el parla més: [AFM: L'anglès per a tu era la que tenia més:] sí [AFM: més prestigi] Però, prestigi entre cometes, eh?, també, perquè: no sé, tots més o menys són iguals, i tal [...] I... ja està. [AFM: I llavors ara pen- segueixes pensant, que l'anglès té més prestigi, o?] No, penso que l'anglès està més estès [...] però ja està. La llengua serveix per comunicar-se i ja està.	horitzó
	P1-1	[P1-3: l'anglès són sobretot l'anglès és molt universal] P1-1: mhm.	—
	P1-2	[P1-3: l'anglès són sobretot l'anglès és molt universal] [...] P1-2: Sí.	—
	P1-3	P1-3: l'anglès són sobretot l'anglès és molt universal [...]	universalitat
		P1-3: i:, no:, si: vas a qualsevol país del món, que jo:, jo hi he:, jo ho he provat, i: te: parles en anglès i t'entenen.	horitzó
	P1-5	P1-5: l'anglès perquè m'agrada molt:, m'agrada, encara que no sàpiga m'agrada.	— tot i manca competència
	P2-2	P2-2: L'anglès [...] Perquè és internacional [...] Pots, pots parlar-lo a tot arreu.	horitzó
	P2-3	P2-3: Jo amb l'anglès, ara em sento més còmoda. Perquè abans clar, era, {(L2) hello, bye}, sats? I ara pues clar, ara ja saps mantenir una conversa, mínimament. [AFM: Ara t'agrada més que abans.] Clar.	competència
	P2-4	[P2-2: L'anglès] [...] P2-4: Sí.	—
Valoració negativa	C1-8	C1-8: Mmm, casi, el inglés, no @ [FXV: L'anglès no t'agrada] No, no m'agrada [...] @ Antes cuando no sabías inglés no te gustaba el catalán @RR@ [...] Ahora que tienes inglés pues no te gusta el inglés, te gusta el catalán.	manca competència
	C1-9	[FXV: L'anglès no t'agrada] [C1-8: No, no m'agrada.] C1-9: @ A mi tampoc @	—
	C3-5	C3-5: A mi em dóna igual, em sento amb gust amb: totes. Menys amb l'anglès... @	manca competència
	P1-4	((ordena les llengües per preferència)) P1-4: l'anglès la última perquè:, em costa una mica.	manca competència
	P4-1	P4-1: però em dóna: igual quina llengua parlar, més que no sigui el anglès que: sí que em costa més.	manca competència

Quant als adolescents que en fan una valoració positiva, la justificació més recurrent del seu interès per l'anglès es basa en l'horitzó territorial d'aquesta llengua, que abastaria pràcticament tot el món: l'anglès «pots parlar-lo a tot arreu» —P2-2. Aquestes afirmacions s'il·lustren a través d'experiències personals:

(1) P1-3: i:, no:, si: vas a qualsevol país del món, que jo:, jo hi he:, jo ho he provat, i: te: parles en anglès i t'entenen [entrevista P1-a].

La informant fa servir aquesta narració per a il·lustrar la seua opinió sobre l'abast de l'anglès. Tot i el major o menor grau de *sobregeneralització* de l'afirmació —a quants països pot haver estat efectivament la informant?—, aquesta experiència viscuda reforça la seua consciència de l'extensió de l'anglès. La informant C2-4 afegeix un matís a aquesta idea: l'anglès és important perquè es parla i s'aprèn a molts llocs a més d'allà on és nadiu, a diferència d'altres llengües amb molts parlants:

(2) C2-4: Per-, per exemple, anglès: es parla a molts llocs a part de: Estats Units i [...] el Regne Unit i tot això. Llavors jo trobo que:, potser, hi ha menys gent que parla: xino, bueno no sé, o sigui: l'anglès per exemple el sap tothom, vulguis o no a: q(u)asi bé tots els països s'aprèn anglès [entrevista C2-a].

Per C2-4, l'extensió de l'anglès sembla que es produïska més enllà de la voluntat de les persones, sense agents explícits que ho promoguen —a més, noteu que en fer servir el verb *aprèn* i no *ensenya* el focus es posa sobre la «demanda» d'anglès i es desdibuixa qui és que promou que s'ensenyi com a primera llengua estrangera arreu del món. La qüestió és que, «vulguis o no», l'anglès s'escampa: és *inevitable*, pels informants. No sembla que obtinguen ressò entre els informants idees com ara que l'extensió de l'anglès beneficiaria els parlants que el tenen com a llengua inicial: l'anglès s'estendria més aviat des de l'anonimat (Woolard, 2008) i en aquest sentit seria percebut com a més o menys *neutre*. En els discursos, aquesta idea es reflectiria en la tria de lèxic: «universal» —P1-3— o «internacional» —P2-2—, i quedaria perfectament sintetitzada per C2-4 quan afirma: «és com l'idioma que ens connecta una mica a tots».

Cal tenir en compte com alguns informants desvinculen en el discurs la seua preferència per l'anglès d'una visió jerarquitzada de les llengües. És el cas de C4-1, que prefereix l'anglès perquè té més parlants (i, per tant, és la llengua més *pràctica* des del punt de vista de la transmissió de continguts —fa servir el tòpic «la llengua serveix per comunicar-se i ja està» per a assenyalar aquesta funció—). L'informant projecta una imatge positiva en el discurs quan postula la igualtat entre les llengües, encara que el «tots són *més o menys* iguals» sembla el reflex d'una visió que prioritzaria les llengües més «esteses» o més «pràctiques»:

(3) AFM: mhm I: quina: quina tenia més prestigi?, o quina estava més:
C4-1: Home l'anglès, més bé, perquè el parla més:
AFM: L'anglès per a tu era la que tenia [més:]
C4-1: [sí]
AFM: més prestigi

C4-1: Però, prestigi entre cometes, eh?, també, perquè: no sé, tots més o menys són iguals, i tal. I... ja està.

AFM: I llavors ara pen- segueixes pensant, que l'anglès té més prestigi, o?:

C4-1: No, penso que l'anglès està més estès però ja està. La llengua serveix per comunicar-se i ja està [entrevista C4].

Pel que fa a les valoracions més negatives de l'anglès, es justifiquen en la majoria de casos basant-se en la poca competència i la poca comoditat en l'ús d'aquesta llengua. Cal tenir en compte que l'adquisició de destreses i l'ús efectiu de la llengua en diversos àmbits són factors clau per a determinar la «proximitat» i la identificació o el distanciament amb una llengua. Es percep, en aquest sentit, una certa sensació de «bloqueig» —com el que assenyala Comellas (2009: 427-430)— en afirmacions com les següents:

(4) C1-8: @ Antes cuando no sabías inglés no te gustaba el catalán [@RR@]

C1-9, FXV: [@RR@]

FXV: I ara...

C1-8: Ahora que tienes inglés pues no te gusta el inglés, te gusta el catalán [entrevista C1-c].

De la mateixa manera, P1-4 diu que l'anglès és la llengua que menys li agrada «perquè:, em costa una mica», P4-1 que li és igual quina llengua parlar sempre que «no sigui el anglès que: sí que em costa més», o C3-5 que se sent a gust amb totes les llengües «menys amb l'anglès... @». Si la poca exposició a una llengua pot condicionar-ne valoracions més aviat negatives, en els discursos es reflecteix com, en canvi, una major presència pot afavorir-ne valoracions més positives:

(5) P2-3: Jo amb l'anglès, ara em sento més còmoda. Perquè abans clar, era, { (L2) hello, bye }, sats? I ara pues clar, ara ja saps mantenir una conversa, mínimament.

AFM: Ara t'agrada més que abans.

P2-3: Clar.

AFM: És a dir que com més: sabeu més còmodes

P2-3: Clar [entrevista P2-a].

Un cas a banda seria el de P1-5, ja que tot i la manca de competència afirma que «m'agrada molt:, m'agrada, encara que no sàpiga m'agrada». La falta d'una justificació en el discurs no permet, però, anar més enllà d'aquesta constatació.

4.2. Expectatives d'aprenentatge o perfeccionament de l'anglès

En aquest segon apartat es tracta d'explorar els tòpics mitjançant els quals els informants justifiquen la seua voluntat d'aprendre o perfeccionar l'anglès, ja que s'hi recullen les respostes a la qüestió 25 de l'entrevista: «Quines llengües us agradaria aprendre? Per què?». Es presenten tot seguit en una taula els fragments més rellevants dels discursos que hi fan referència.

TAULA 2
Justificació de la voluntat d'aprendre o perfeccionar l'anglès

Informant	Fragments de discurs	Tòpics
C2-1	C2-1: Jo @ el xino, l'anglès, i: bueno l'alemany també m'agrada. [...] No, jo: l'anglès trobo que és: molt important [...] i a mi, a part, m'agrada molt.	<i>capital (?)</i>
C2-2	[C2-1: Jo @ el xino, l'anglès, i: bueno l'alemany també m'agrada.] C2-2: Jo també ((inintelligible)) [...] Anglès, el xino i l'alemany.	—
C2-3	[C2-4: A la perfecció, l'anglès i: l'italià] C2-3: Jo també.	—
C2-4	C2-4: A la perfecció, l'anglès i: l'italià [...] Jo també: però jo perquè de gran no vull viure aquí. [...] No, no, jo vull (a)nar, jo vull (a)nar a viure a Londres, però: i bueno, vull parlar a la perfecció l'anglès.	<i>mobilitat</i>
C2-8	[AFM: I l'anglès creieu que ja: el domineu, o:] C2-8: Jo bastant, però encara em queda: una mica per aprendre, però: se'm dona bastant bé.	<i>competència</i>
	C2-8: Però a més l'anglès, bueno, ara mateix, o sigui l'anglès està en tot, si te'n vas a: a qualsevol país: [...] saps anglès, pots: pots (a)nar a treballar allà. No cal estudiar-te la llengua d'allà, sats? [...] Sí és l'anglès és l'idioma: excepcional, que t'has d'aprendre per poder [...].	<i>horitzó capital</i>
C2-9	[AFM: I l'anglès creieu que ja: el domineu, o:] C2-9: S'ha de millorar [...] J- jo haig d'aprendre més anglès, sí @, per (a)ixò vinc aquí... ((a classe de reforç d'anglès)) [...] Perquè és necessari, perquè: sí. Un idioma sempre és m- [...] com més coses saps millor, saps?	<i>capital</i>
	[C2-8: Però a més l'anglès, bueno, ara mateix, o sigui l'anglès està en tot, si te'n vas a: a qualsevol país:] C2-9: Tothom parla anglès...	<i>horitzó</i>
C3-1	[AFM: I millorar l'anglès...] [C3-4: Sí, això també] C3-1: Sí, i millorar l'anglès.	—
C3-3	C3-3: A mi m'agradaria saber, bé, l'anglès, perquè ara sé una mica, però per: tenir una conversa perfecta [...] amb un anglès em costaria molt... [...] A mi m'agradaria l'anglès.	<i>manca competència</i>
C3-4	[C3-3: A mi m'agradaria saber, bé, l'anglès, perquè ara sé una mica, però per: tenir una conversa perfecta [...] amb un anglès em costaria molt...] C3-4: Sí [...] [AFM: I millorar l'anglès...] Sí, això també.	—
C3-5	[AFM: l'anglès què, ja: ja en teniu: prou o voleu: saber-ne més, o, o us és igual] [C3-7: Home estaria bé saber-ne més.] C3-5: Sí.	—
C3-7	[AFM: l'anglès què, ja: ja en teniu: prou o voleu: saber-ne més, o, o us és igual] C3-7: Home estaria bé saber-ne més.	—

TAULA 2 (Continuació)
Justificació de la voluntat d'aprendre o perfeccionar l'anglès

Informant	Fragments de discurs	Tòpics
C4-1	C4-1: Sí, sí. Igual que l'anglès, o sigui, ara el nivell d'anglès: bé, però sempre: hem d'aspirar a més, sempre.	competència
	C4-1: Perquè: no sé, són països que: tiren, sobretot, diguéssim, a nivell econòmic, polític...	dominància
	C4-1: I, no sé, també és una: oportunitat de treball, sempre queda millor, no sé, dir que tens no sé quantes llengües [AFM: Queda millor @, al currículum?] Sí. És que lo principal és: és per (a)ixò. [AFM: No és: perquè t'agradi molt la cultura, diguem d'un país determinat, o:] L'anglesa sí, però... no sé.	capital
C5-1	[AFM: de les llengües que: saps voldries perfeccionar-ne alguna:?] C5-1: L'anglès, només. Bueno, és que, tinc un: un bon nivell.	competència
C6-1	C6-1: No sé, no: no sé, no: qualsevol llengua, l'anglès, però saber-lo parlar bé, bé. [...] Exacte. El francès, m'és igual, l'italià, és igual. [...] Algo que em pugui moure. No sé, a lo millor per anar-me'n de vacances i saber, i poder parlar allà.	horitzó
P2-1	P2-1: Anglès [...] Perquè arreu on pu-, on vagis, algú parla anglès.	horitzó
P2-4	P2-4: Sí, l'anglès.	—
P3-1	P3-1: Bueno sí, l'anglès, és veritat. [P3-2: Perquè:, jo de, de anglès sé lo més simple. [...] Hola, com estàs, quants anys tens, però...] What's your name, {(L2) y esas cosas} [...]	manca competència
	P3-1: Perquè l'anglès és com més internacional [...] o sigui, a tot arreu que vagis, anglès sempre el parlen.	horitzó
P3-2	P3-2: L'anglès. [...] Jo l'anglès. [...] Perquè:, jo de, de anglès sé lo més simple. [...] Hola, com estàs, quants anys tens, però... [...] Sí. Però, per: una conversa, no sé fer-la.	manca competència
	P3-2: Perquè: sempre que vas a un altre lloc, els de: els de altres països, eh, saben parlar anglès. I et pots comunicar.	horitzó
P4-1	[AFM: I el: l'anglès què, com el veieu? El teniu ja bé o:] P4-1: Bueno... [...] La mitjana d'aquí, però, no és que sigui molt alta, la: mitjana [AFM: Però us agradaria aprendre:] més [...] Sí.	—
P4-2	[AFM: I el: l'anglès què, com el veieu? El teniu ja bé o:] P4-2: Bueno... @@ no sé jo com ens fariem a Anglaterra @ [AFM: aprendre més us agradaria, o:] Sí... [AFM: Bueno, no, no cal que diguis que sí...] No, no, sí, però... [AFM: Però si és molt d'esforç potser [...] AFM: ens ho pensem... @]	—

Un dels principals tòpics que justifica en aquest punt la voluntat d'aprendre i millorar el nivell d'anglès és, novament, l'horitzó territorial. Pels informants es tracta d'adquirir una destresa —el domini de l'anglès— que els ha de permetre «connectar-se» al món i «comunicar-se» amb el màxim de gent. És en aquest sentit que C2-9 diu que li

cal millorar el nivell d'anglès perquè «tothom parla anglès...», que P2-1 assegura que «arreu on pu-, on vagis, algú parla anglès», que P3-1 afirma que «a tot arreu que vagis, anglès sempre el parlen», o que P3-2 diu que «els dels altres països, eh, saben parlar anglès», i que si en saps, per tant, «et pots comunicar».

La posició de dominància de l'anglès en el mercat lingüístic mundial sembla que es troba naturalitzada: els factors econòmics i polítics que n'afavoreixen l'expansió passen força desapercebuts, i no s'arriben a explicitar en les entrevistes. Qui més s'hi aproxima és C4-1, que diu que «són països [EUA, Regne Unit] que: tiren, sobre-tot, diguéssim, a nivell econòmic, polític...». No cal recordar que el nombre de parlants per ell mateix no condiciona la posició de dominància d'una llengua —l'hindi-urdú, per exemple, tot i els centenars de milions de parlants que té, no és gaire valorat com a capital lingüístic fora de l'Índia i el Pakistan. La consciència d'aquest fenomen l'explicitava C2-4 quan n'assenyalava una de les claus en un fragment que es recull a la taula 1: «s'aprèn anglès» a «q(u)asi bé tots els països», cosa que multiplica la potencialitat de la llengua pel que fa al nombre de parlants. La mateixa informant assenyalava que, per contra, el xinès el parla molta gent però no l'aprèn gairebé ningú fora dels xinesos mateixos.

En una direcció similar, C2-8 considera que l'anglès és *útil* pel gran horitzó territorial i per l'alta capacitat discriminant o el seu valor com a capital lingüístic en l'accés al mercat de treball, però no només a dins dels estats que el tenen com a llengua oficial sinó també a d'altres països. La percepció que té de l'anglès s'aproxima al concepte de llengua «hipercentral» de Calvet (1999) que fins i tot permetria a determinats col·lectius prescindir del coneixement de la llengua oficial de l'estat:

(6) C2-8: Però a més l'anglès, bueno, ara mateix, o sigui l'anglès està en tot, si te'n vas a: a qualsevol [país:]

C2-8: [Tothom parla anglès...]

C2-8: saps anglès, pots: pots (a)nar a treballar allà. No cal estudiar-te la llengua d'allà, sats? [entrevista C2-c].

Noteu el contrast en la modalitat entre «poder» anar a qualsevol lloc, amb l'anglès, una llengua que obre les portes de moltes ocupacions i de la majoria de racons del món; i «caldre», estar obligat a estudiar la llengua «nacional»: una dificultat que gràcies a l'anglès es pot esquivar.

Els informants que assenyalen l'alta valoració dels capitals lingüístics associats al coneixement de l'anglès ho fan a través de mots —tot sovint intensificats a través de l'ús de quantificadors— com «important» —C2-1, C2-4— o «necessari» —C2-9. L'informant C4-1 és qui millor explicita la importància de poder acreditar els coneixements d'anglès —i d'altres llengües— a l'hora de trobar feina:

(7) C4-1: I, no sé, també és una: oportunitat de treball, sempre queda millor, no sé, dir que tens no sé quantes [llengües]

AFM: [Queda millor] @, al currículum?

C4-1: Sí. És que lo principal és: és per (a)ixò [entrevista C4].

Aquesta visió de l'anglès com a llengua *necessària* es tradueix en el fet que vint dels vint-i-set informants als quals se'ls planteja la qüestió sobre aprenentatge de llengües del qüestionari responen que volen aprendre o perfeccionar l'anglès, molt per sobre de la resta de llengües: deu aprendrien o perfeccionarien l'italià, nou el francès, set l'alemany, cinc el xinès, tres el basc i dos el japonès.

Un factor que cal tenir en compte a l'hora de valorar la voluntat de perfeccionar el nivell d'anglès és el fet que s'haja assolit prèviament un nivell més o menys satisfactori en aquesta llengua i que, doncs, no s'experimenten les dificultats que es perceben en alguns informants en l'apartat anterior. Així, hi ha informants que tot i que ja valoren positivament la seua competència volen aprendre'n més i demostren un alt nivell d'exigència: per exemple, C2-8 diu que «encara em queda una mica per aprendre, però: se'm dona bastant bé», C5-1 que «és que, tinc un: un bon nivell», o C4-1 que «ara el nivell d'anglès: bé, però sempre: hem d'aspirar a més, sempre». Així mateix, en l'anterior apartat es podia veure com per P2-3 l'adquisició de més destreses en la llengua la feia sentir-s'hi més propera i, potser, la impellia a ampliar-ne els aprenentatges.

Cal assenyalar que, de la mateixa manera que una bona competència sembla que estimula la voluntat d'ampliar els coneixements de la llengua, també la percepció d'una certa manca de competència pot ser un esperó per a l'aprenentatge —com es pot veure en els casos de C3-3, P3-1 i P3-2. En qualsevol cas, les expectatives pel que fa al domini de l'anglès poden ser desiguals: fluctuen entre aprendre'l a la perfecció —C2-3 i C2-4—, poder mantenir converses «perfectes» amb parlants nadius de l'anglès —C3-3— o millorar les competències bàsiques que es tenen ara mateix —P3-1 i P3-2—:

(8) C2-4: A la perfecció, l'anglès i: l'italià

FXV: L'anglès i [l'italià.]

C2-3: [Jo també]

[...]

C2-4: Jo també: però jo perquè de gran no vull viure [aquí.]

FXV: [@ Te'n] vols (a)nar cap a Itàlia?

C2-4: No, no, jo vull (a)nar, jo vull (a)nar a viure a Londres, però: i bueno, vull parlar a la perfecció l'anglès. Perquè bueno, jo trobo que l'anglès és molt important [entrevista C1-a].

(9) C3-3: A mi m'agradaria saber, bé, l'anglès, perquè ara sé una mica, però per: tenir una conversa perfecta amb un anglès em costaria molt... [entrevista C3-a].

(10) P3-2: Perquè:, jo de, de anglès sé lo més simple. Hola, com estàs, quants anys tens, [però...]

P3-1: [What's your] name, {(L2) y esas cosas}

P3-2: Sí. Però, per: una conversa, no sé fer-la.

AFM: mhm. Clar. I us agradaria:, per algun motiu, i saber bé l'anglès...

P3-2: Perquè: sempre que vas a un altre lloc, els de: els de altres països, eh, saben parlar anglès. I et pots comunicar.

P3-1: Perquè l'anglès és com més interna[cional]

P3-2: [mhm]

P3-1: o sigui, a tot arreu que vagis, anglès sempre el parlen [entrevista P3].

En el cas de C2-4, voler anar a viure a una ciutat angloparlant fa molt *real* la possibilitat d'haver de fer ús efectiu de l'anglès en el futur, de manera que l'estímul per a aprendre i el grau d'exigència són més alts. Les informants de l'institut P3, en canvi, volen simplement millorar les competències bàsiques adquirides fins ara, sense aspirar a la «perfecció»: la qüestió és poder-se comunicar. Un cas a part és el d'alguns informants que aspiren a una ocupació d'alta qualificació, que fins i tot es proposen d'aprendre altres llengües, a més de l'anglès:

(11) C2-8: Perquè, bueno, jo; estic pensant en fer batxillerat tecnològic, i ara tot el tema d'enginyeria i tal, tothom s'està anant a Alemanya, i, no sé, potser estic pensant d'anar a estudiar allà, o... [entrevista C2-c].

Finalment, abans de tancar el punt es vol fer notar que en els discursos d'alguns informants es percep una certa desconexió entre l'afirmació de voler aprendre o perfeccionar l'anglès —que coincideix en major o menor mesura amb el «sentit comú» segons el qual *cal* aprendre'l— i les seues motivacions i capacitats reals. Això fa pensar que podrien estar reproduint un discurs que perceben com a dominant i no expressant un punt de vista que partisca dels seus interessos i necessitats. El cas més clar es troba en el fragment següent, en què P4-1 justifica la seua competència tot situant-se entre la «mitjana»; i P4-2 respon que sí, que vol millorar l'anglès —fixeu-vos que seria la posició «normativa» en una societat que «dicta» la necessitat del coneixement de l'anglès—, però s'hi mostra força reticent:

(12) AFM: I el: l'anglès què, com el veieu? El teniu ja bé o:

P4-1: Bueno...

P4-2: Bueno... @ no sé jo com ens faríem a Anglaterra @

P4-1: La mitjana d'aquí, però, no és que sigui molt alta, la: mitjana

AFM: Però us agradaria aprendre:

P4-1: més

AFM: aprendre més us agradaria, o:

P4-2: Sí...

AFM: Bueno, no, no cal que diguis que sí...

P4-2: No, no, sí, però...

AFM: Però si és [molt d'esforç potser]

P4-1, P4-2: [@RR@]

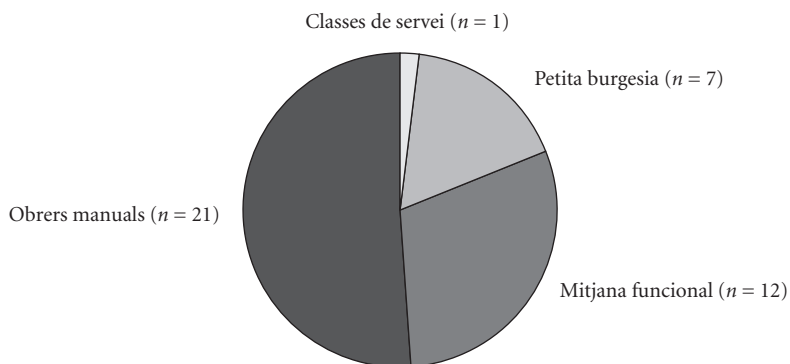
AFM: ens ho pensem... @ [entrevista P4].

4.3. *Relacions amb la classe social dels informants*

En aquest apartat es tracta de relacionar les opinions sobre l'anglès amb la classe social dels adolescents entrevistats. Com s'ha vist, entre els informants de Comellas (2009: 427-430) s'apunten diferències en la valoració que fan de l'anglès els alumnes de classe mitjana i benestant —que creuen que hauran de fer ús de l'anglès en el futur— i els adolescents de classe baixa —que ho perceben com una possibilitat remota i, en conseqüència, el consideren poc «útil» en les seues vides quotidianes i futures. Es vol comprovar si entre els informants de Mataró es troben ressons d'aquestes tendències.

La part qualitativa —discursiva— del projecte RESOLSEC partia d'entrevistes en grup amb informants seleccionats a partir de la seua llengua inicial. S'han pogut aprofitar, però, les informacions recollides en les enquestes sociolingüístiques quantitatives del projecte per a classificar els informants en classes socials. Seguint el model que fan servir Martínez i Marín (2010: 18) s'han classificat els oficis del pare i la mare de cada informant¹² en un dels deu tipus que fan servir aquests autors, i en funció d'això s'ha assignat a cada informant una de les quatre classes socials de la proposta: classe de servei, petita burgesia, classe mitjana funcional i obrers manuals (2010: 18). D'aquesta classificació n'ha resultat la distribució següent:

GRÀFIC 1
Distribució dels informants per classe social (n = 41)



Entrant en matèria, es pot constatar en primer lloc que, pel que fa a les valoracions més positives o més negatives de l'anglès, dels quaranta-un informants només n'hi ha setze que en facen alguna valoració en resposta a la pregunta 24 del qüestionari —que, com s'ha assenyalat, no feia referència a cap llengua en concret. D'entre els que en fan alguna valoració, onze la fan en termes positius i només cinc en termes més aviat ne-

12. Les dades laborals dels pares corresponen a les dades recollides durant el curs 2010-2011 —4t d'ESO— excepte per als informants C1-3, C1-4, C1-9 i P3-2, les dades dels quals provenen del curs 2007-2008 —1r d'ESO—, i per a C1-8, amb dades recollides durant el curs 2006-2007 —6è de primària.

gatus. Pel que fa a la distribució de les valoracions en classes, tots els membres de la classe mitjana funcional i la petita burgesia que es pronuncien sobre aquesta qüestió ho fan en termes positius —són dos i tres informants, respectivament. L'únic informant de la classe de servei no es pronuncia sobre aquesta qüestió; i doncs, és clar que els únics discursos reticents es donen en els informants de la classe obrers manuals, entre els quals, tot i això, són majoria els que en fan una valoració en termes positius —sis, pels cinc que en fan una valoració més aviat negativa. Com s'ha vist en l'apartat 4.1, les valoracions més negatives de l'anglès estan condicionades per una sensació d'incomoditat a causa de la poca competència en aquesta llengua. En aquest sentit, també resulta rellevant la distribució per classes dels onze informants que fan alguna valoració sobre la pròpia competència en anglès: dels tres que la valoren positivament, dos —C2-8 i C5-1— pertanyen a la petita burgesia i un —C4-1— a la classe mitjana funcional; mentre que dels vuit que la valoren negativament només dos —C3-3 i P3-1— pertanyen a la classe mitjana funcional: els sis restants —C1-8, C3-5, P1-4, P1-5, P3-2 i P4-1— pertanyen a la classe obrers manuals. S'insinua doncs una tendència similar a la que assenyalava Comellas (2009: 427-430), en el sentit que es poden constatar algunes diferències en la percepció de l'anglès entre els adolescents de classes més baixes. En qualsevol cas, cal deixar constància que el que reflecteixen aquests discursos no és un net rebuig de l'anglès, sinó més aviat la constatació d'una incomoditat en l'ús d'una llengua que els resulta llunyana.

En segon lloc, i pel que fa a la voluntat d'aprendre o perfeccionar l'anglès, cal tenir en compte que es parteix d'un total de vint-i-set informants —i no de quaranta-un— perquè als catorze informants dels centres C1 i P1 no se'ls va formular la qüestió, com s'ha vist anteriorment. Doncs bé, vint d'aquests vint-i-set informants afirmen que voldrien aprendre anglès o perfeccionar-ne el nivell que tenen actualment, i entre aquests vint informants s'hi troben membres de totes les classes socials: l'únic informant de la classe de servei, cinc dels set informants de la petita burgesia, quatre dels nou informants de classe mitjana funcional, i deu dels deu informants de la classe obrers manuals als quals es formula la pregunta.¹³ S'ha de notar que la proporció més alta d'informants que no es pronuncien sobre aquest fet es dona entre la classe mitjana funcional, i que en canvi tots els informants de la classe obrers manuals afirmen que voldrien ampliar els seus coneixements d'anglès. Això reforça la idea que no existeix un clar rebuig cap a l'anglès, ja que els membres de la classe obrers manuals —els únics que en alguns casos en fan alguna valoració més negativa— afirmen que, tot i la poca competència que hi puguin tenir en el moment present, si en tinguessin oportunitat també en voldrien aprendre més. No s'ha de perdre de vista que, per tal d'assolir una visió més completa d'aquesta qüestió, en investigacions futures caldria contrastar aquesta voluntat genèrica d'«aprendre» més amb l'expectativa que aquests informants tenen sobre la competència i l'ús de l'anglès en el futur —un aspecte per

13. S'ha de tenir en compte que el gruix dels informants de la classe obrers manuals es concentraven en els dos centres —C1 i P1— en els quals es va aplicar la primera versió del qüestionari, que no incloïa aquesta pregunta.

al qual ja s'han assenyalat algunes diferències en l'apartat 4.2. I encara més si es té en compte que, com s'ha apuntat anteriorment, s'intueix en els discursos d'alguns informants —en especial de la classe obrers manuals— una «desconnexió» entre la consciència generalitzada de la «importància» de l'anglès —la idea que *cal* aprendre anglès sembla que és compartida per tots els informants— i les necessitats, interessos i habilitats reals d'aquests informants. Una qüestió en la qual, doncs, cal aprofundir.

En resum, les dades d'aquest apartat insinuen que entre els membres de les classes socials més elevades es tendiria a valorar l'anglès com a important i necessari i se'n faria una valoració positiva. En canvi, en la classe obrers manuals s'hi trobarien alguns informants que mostren més incomoditat en l'ús de l'anglès i el valoren una mica més negativament. Per tant, hi apareixen tendències similars a les descrites per Comellas (2009: 427-430). Finalment, els membres de la classe mitjana funcional sembla que es troben en una situació intermèdia entre la classe de servei i la petita burgesia, d'una banda, i els obrers manuals, de l'altra: caldria explorar quins factors poden fer-ne decantar els membres cap a una banda o una altra en aquesta qüestió.

5. SÍNTESI I PROPOSTES

Els discursos analitzats assenyalen que els joves participen del «sentit comú» segons el qual *cal* aprendre anglès i que fan, en termes generals, una valoració positiva d'aquesta llengua. Els informants construeixen els discursos que substancien aquest sentit comú essencialment a partir de dos tòpics: l'*horitzó territorial* de l'anglès i el seu valor com a *capital lingüístic*, precisament els dos elements centrals del discurs a favor de l'anglès segons Iglesias (2005: 382-383). A més, es constata en els discursos que la competència —la real però també (o sobretot) la confiança en la pròpia competència— i l'ús de les llengües són importants a l'hora de valorar-les positivament i sentir-s'hi proper. I a l'inrevés: es veu com els discursos més reticents amb l'anglès es produeixen a causa de la incomoditat i la manca de competència en aquesta llengua, sobretot entre els informants de la classe obrers manuals. Tot i això, no s'ha trobat un rebuig nítid de l'anglès: com en l'estudi de Comellas, entre els nostres informants tampoc «no hi ha un discurs ideològic contra l'anglès» (Comellas, 2009: 428). També en una direcció similar a les conclusions de Comellas (2009: 427-430) s'insinua en les dades que —sense poder ser concloents— la pertinença a diferents classes socials tendiria a condicionar la percepció de la «necessitat» de l'anglès i la voluntat d'aprofundir-ne el coneixement.

Així doncs, tot i les mancances d'aquest treball, es creu que algunes de les qüestions que s'hi han explorat podrien servir de punt de partida per a futurs estudis de caràcter específic, de tipus quantitatiu o qualitatiu, que tinguin com a objectiu assolir una visió més completa i nítida de l'impacte de l'anglès en els discursos i els repertoris lingüístics dels adolescents catalans. Aquesta investigació podria partir —si és de tipus qualitatiu-discursiu— d'entrevistes en grup dissenyades a partir de la classe social dels informants, i en el qüestionari s'hi haurien de recollir, entre d'altres,

aspectes com ara: 1) informacions sobre els àmbits en els quals s'ha après l'anglès —només a l'escola, o també acadèmies de reforç, estades a l'estranger, etc.—; 2) a quines metodologies d'ensenyament/aprenentatge ha estat exposat l'informant, tractament de l'oralitat a classe, etc.; 3) avaluació de la pròpia competència en anglès; 4) expectatives laborals i de mobilitat dels informants, i quin paper creuen que hi pot tenir l'anglès; 5) xarxa social dels informants i si es produeixen relacions en anglès en aquesta xarxa; 6) presència de l'anglès en el consum cultural i mediàtic dels informants —música, pel·lícules i sèries, xarxes socials i Internet, mitjans de comunicació, etc.

Per tancar l'article, l'autor gosa suggerir algunes reflexions al voltant de la preeminentia, en el sistema educatiu català, de l'anglès com a llengua estrangera. En primer lloc, es creu que caldria potenciar l'adquisició de les destreses orals al mateix nivell que les de lectoescriptura als centres de primària i secundària, per a evitar la sensació d'incomoditat i manca de confiança que es percep en els discursos d'alguns adolescents i perquè tots siguin capaços de resoldre les situacions en què és més probable que una majoria haja de fer servir l'anglès —viatges, ocupacions en el sector turístic... (Stegmann, 2007). Al mateix temps, es podrien obrir espais horaris per a l'aprenentatge d'altres llengües, per a compensar el «descuit» a què s'ha sotmès les llengües veïnes —francès i occità, italià, portuguès...— i afavorir d'aquesta manera la diversificació dels capitals lingüístics de la població. I, per què no, plantejar aprenentatges bàsics de les llengües de les noves immigracions (Junyent, 1998: 174-175), un procés que hauria de ser paral·lel a la valorització dels capitals lingüístics dels adolescents immigrants. Finalment, es creu que s'hauria de relativitzar el pes que en els discursos dels mitjans o de l'escola s'atribueix a l'anglès a l'hora de trobar feina. En el context actual, en què s'agreuja el problema crònic de l'atur juvenil, que ja afecta el 36 % dels joves d'entre setze i vint-i-nou anys i arriba fins al 50 % en els joves d'entre setze i vint-i-quatre anys (Observatori Català de la Joventut, 2012), la idea que amb l'anglès ja està tot enllestit pot resultar descoratjadora en enfrontar-se a la realitat.

6. AGRAÏMENTS

Aquest article, que exposa una part dels resultats d'un treball de recerca del màster oficial Estudis avançats i aplicats en llengua i literatura catalanes (Universitat Autònoma de Barcelona - Universitat de Barcelona), s'ha beneficiat dels ajuts al projecte *Resocialització lingüística a la secundària* (RESOLSEC) (FFI2009-09968), del Ministeri de Ciència i Innovació, i al grup de recerca consolidat Grup d'Estudi de la Variació (2009 SGR 521), de la Generalitat de Catalunya.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- BASTARDAS, Albert (1996). *Ecologia de les llengües: Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- (2005). *Cap a una sostenibilitat lingüística*. Barcelona: Angle.
- (2007). *Les polítiques de la llengua i la identitat a l'era «glocal»*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autònoms. Disponible en línia a: <http://www.gencat.cat/drep/iea/pdfs/IEA_50.pdf>.
- BILLIG, Michael (2006). *Nacionalisme banal*. Catarroja; València: Afers.
- BLADAS, Òscar (2009). *Manual de transcripció del discurs oral: Materials de treball*. Barcelona: PPU.
- BLOMMAERT, Jan (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, Jan; VERSCHUEREN, Jef (1998). «The role of language in European nationalist ideologies». A: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (ed.). *Language ideologies: Practice and theory*. Nova York; Oxford: Oxford University Press, p. 189-210.
- BOIX, Emili (1997). «Ideologies lingüístiques de les generacions joves». A: MOLLÀ, Toni (ed.). *Política i planificació lingüístiques*. Alzira: Bromera, p. 193-226.
- BOIX, Emili; GALINDO, Mireia; JUANHUIX, Marta; VILA, F. Xavier (2004). «Les ideologies lingüístiques de les noves generacions barcelonines: aproximació a un projecte de recerca». A: PAYRATÓ, Lluís; ALTURO, Núria; PAYÀ, Marta (ed.). *Les fronteres del llenguatge. Lingüística i comunicació no verbal*. Barcelona: PPU: Universitat de Barcelona. Departament de Filologia Catalana. Secció de Lingüística Catalana, p. 123-140.
- BOIX, Emili; VILA, F. Xavier (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- BOURDIEU, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar?: Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BRETXA, Vanessa; VILA I MORENO, F. Xavier (2012). «Els canvis sociolingüístics en el pas de primària a secundària: el projecte RESOL a la ciutat de Mataró». *Treballs de Sociolingüística catalana* [Barcelona: IEC], núm. 22, p. 93-118.
- CALAFORRA, Guillem (1999). «Ideologia i anàlisi del discurs: comentaris sobre una proposta». A: *Paraules, idees i accions: reflexions «sociològiques» per a lingüistes*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat; València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 243-265.
- (2004). «Ús lingüístic, legitimitat i discurs: consideracions weberianes». *Caplletra* [València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana; Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat], núm. 37, p. 195-214.
- CALAFORRA, Guillem; FERRANDO, Pol (2000). «Les llengües absoltes? Un liberalisme contra caníbals i gurus». *L'Espill* [València: Universitat de València: 3i4], núm. 5 (2a època), p. 25-43. Disponible en línia a: <<http://www.valencia.edu/calaforr/CaplllDef.pdf>>.
- CALVET, Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.
- (2002). *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. París: Plon.
- CASTELLS, Manuel (2003). *L'era de la informació: Economia, societat i cultura*. Vol. I-III. Barcelona: UOC.
- COMELLAS, Pere (2005). «Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona». Tesi doctoral inèdita. Universitat de Barcelona. Departament de Lingüística General.
- COMELLAS, Pere (2007). «Idees entorn del llenguatge i de les llengües a l'ensenyament secunda-

- ri públic de Barcelona: visibilitat, diversitat i correcció». *Catalan Review* [Barcelona: North American Catalan Society], vol. XXI, p. 175-205.
- (2009). «Idees entorn de les llengües a l'escola: representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [Barcelona: IEC], núm. 21, p. 417-434. Disponible en línia a: <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000127/00000015.pdf>>.
- DIJK, Teun A. van (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- (2000). *Ideologia i discurs: Una introducció multidisciplinària*. Barcelona: UOC.
- (2001). «Un estudi lingüístic de la ideologia?». A: MOLLA, Toni (ed.). *Ideologia i conflicte lingüístic*. Alzira: Bromera, p. 33-56.
- (2003). «La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad». A: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, p. 143-177.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Londres; Nova York: Longman.
- FISHMAN, Joshua A. (2001). *Llengua i identitat*. Alzira: Bromera.
- FLORS, Avel·lí (2011). «Les ideologies lingüístiques dels joves de 4t d'ESO de Mataró (curs 2010-2011)». Treball de recerca de màster oficial no publicat. Departament de Filologia Catalana, Universitat de Barcelona.
- FUKUDA, Makiko (2009). «Els japonesos a Catalunya i la llengua catalana: comunitats, llengües i ideologies». Tesi doctoral inèdita. Departament de Filologia Catalana, Universitat de Barcelona.
- HELLER, Monica (2005). «Llengua, habilitats i autenticitat en la nova economia globalitzada». *Noves SL: Revista de Sociolingüística* [Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística] (hivern). Disponible en línia a: <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05hivern/docs/c_heller.pdf>.
- IGLESIAS, Ana (2002). *Falar galego: «no veo por qué»: Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*. Vigo: Xerais.
- (2005). «A pervivencia de ideoloxías e prácticas monolingües en sociedades bilingües: o caso galego». A: RODRÍGUEZ-YÁÑEZ, Xoán Paulo; LORENZO SUÁREZ, Anxo M.; RAMALLO, Fernando (ed.). *Bilingualism and education: From the family to the school*. Munic: Lincom.
- JUNYENT, M. Carme (1998). *Contra la planificació: Una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries.
- JUNYENT, M. Carme [et al.] (2005). *Les llengües a Catalunya: quantes llengües s'hi parlen?* Barcelona: Octaedro.
- LAMUELA, Xavier (1994). *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Edicions 62.
- LUKE, A. (2001). «Ideology». A: MESTHRIE, Rajend (ed.). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Amsterdam; Nova York; Oxford; Shannon; Singapur; Tòquio: Elsevier, p. 559-563.
- MACEDO, Donald; DENDRINOS, Bessie; GOUNARI, Panayota (2005). *Lengua, ideología y poder: La hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ, Xavier; MARÍN, Antoni (2010). *Educació i ascens social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en línia a: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/520.pdf>>.
- MEYER, Michael (2003). «Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD». A: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, p. 35-59.
- OBSERVATORI CATALÀ DE LA JOVENTUT (2012). *Situació laboral de les generacions joves a Catalunya. 1r trimestre del 2012: Informe elaborat a partir de les darreres dades de l'Enquesta de*

- Població Activa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Direcció General de Joventut. Disponible en línia a: <http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/E-Joventut/Recursos/Tipus%20de%20recurs/Documentacio/Arxiu/Document/Informe_EPA_12_1r_trimestre.pdf>.
- PAYRATÓ, Lluís (1996). «Transcripció del discurs col·loquial». A: PAYRATÓ, Lluís; BOIX, Emili; LLORET, M. Rosa; LORENTE, Mercè (cur.). *Corpus, corpora: Actes del 1r i 2n Col·loqui Lingüístics de la Universitat de Barcelona (CLUB-1, CLUB-2)*. Barcelona: PPU, p. 181-216.
- (2003). *Pragmàtica, discurs i llengua oral: Introducció a l'anàlisi funcional de textos*. Barcelona: UOC.
- QUEROL, Ernest (2011). *Ser multilingüe o no ser...: Les representacions de les llengües dels joves barcelonins*. Barcelona: UOC. Disponible en línia a: <http://www.uoc.edu/portal/catala/catedra_multilinguisme/_resources/documents/Opuscle_ser_multiling.pdf>.
- ROSSELLÓ, Carles de; BOIX, Emili (2005). «El català, el castellà i l'anglès: tres llengües en joc: les ideologies lingüístiques dels estudiants de la Universitat de Barcelona». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [Benicarló: Onada], núm. 18, p. 189-208. Disponible en línia a: <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000050/00000048.pdf>>.
- SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (ed.) (1998). *Language ideologies: Practice and theory*. Nova York; Oxford: Oxford University Press. [Edició en cast., 2012]
- SILVERSTEIN, Michael (1979). «Language structure and linguistic ideology». A: CLYNE, Paul [et al.] (ed.). *The elements: a parasection on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, p. 193-247.
- SPOLSKY, Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEGMANN, Tilbert Dídac (2007). «Ser plurilingües més enllà de l'anglès (i de l'espanyol)». A: CLIMENT, Laia; PITARCH, Vicent; SALVADOR, Vicent (ed.). *La llengua d'acollida: La llengua a Europa i la integració lingüística a la Plana. Comunicació en català dins l'espai cultural europeu*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- VILA, F. Xavier (2008). «Language-in-education policies in the Catalan language area». *AILA Review* [Amsterdam: John Benjamins], vol. 21, p. 31-48.
- WODAK, Ruth (2003). «De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos». A: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, p. 17-34.
- WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- WOOLARD, Kathryn A. (1998). «Language ideology as a field of inquiry». A: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (ed.). *Language ideologies: Practice and theory*. Nova York; Oxford: Oxford University Press, p. 1-47.
- (2008). «Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística». *Revista de Llengua i Dret* [Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya], núm. 49, p. 179-199. Disponible en línia a: <http://www10.gencat.net/eapc_rld/revistes/copy6_of_Revista_prova_2/article.2008-10-08.7453018489/ca/at_download/adjunt>.
- WOOLARD, Kathryn A.; SCHIEFFELIN, Bambi B. (1994). «Language ideology». *Annual Review of Anthropology* [Palo Alto, Calif.: Annual Reviews], vol. 23, p. 55-82.

ANNEX 1. CENTRES DOCENTS, CODIS DE LES ENTREVISTES I CODI, SEXE I CLASSE SOCIAL DELS INFORMANTS¹⁴

	<i>Centre</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Informant</i>	<i>Sexe</i>	<i>Classe social</i>
<i>Centres concertats</i>	C1	C1-a	C1-1	D	Mitjana funcional
			C1-2	D	Obrers manuals
			C1-3	D	Obrers manuals
			C1-4	H	Mitjana funcional
		C1-b	C1-5	H	Obrers manuals
			C1-6	D	Obrers manuals
			C1-7	D	Mitjana funcional
		C1-c	C1-8	D	Obrers manuals
			C1-9	D	Obrers manuals
	C2	C2-a	C2-1	D	Petita burgesia
			C2-2	H	Petita burgesia
			C2-3	D	Classe de servei
			C2-4	D	Petita burgesia
		C2-b	C2-5	H	Mitjana funcional
			C2-6	H	Mitjana funcional
			C2-7	D	Petita burgesia
		C2-c	C2-8	H	Petita burgesia
			C2-9	H	Obrers manuals
	C3	C3-a	C3-1	D	Obrers manuals
			C3-2	H	Obrers manuals
			C3-3	H	Mitjana funcional
			C3-4	D	Obrers manuals
		C3-b	C3-5	H	Obrers manuals
			C3-6	D	Mitjana funcional
			C3-7	D	Obrers manuals
	C4	C4	C4-1	H	Mitjana funcional
	C5	C5	C5-1	H	Petita burgesia
	C6	C6	C6-1	H	Mitjana funcional

14. Per tal d'agilitar la referència als informants i garantir-ne l'anonimat s'ha generat el sistema següent: els centres d'ensenyament reben una sigla corresponent a la tipologia de centre —C, concertat, i P, públic— i un número: C1, C2..., P1, P2... Per a fer referència a les entrevistes aquest codi anirà seguit d'un guionet i una lletra minúscula: C1-a fa referència a la primera entrevista duta a terme al centre C1; o P1-b, a la segona entrevista del centre P1. Als centres on només se n'hi ha fet una, l'entrevista s'anomena igual que el centre —C4, per exemple. Finalment, les sigles del centre seguides d'un guionet i un número fan referència als informants. En els casos en què només es va poder entrevistar un informant, s'hi manté el número —C4-1, per exemple— per distingir-lo de la referència al centre i l'entrevista —C4.

	<i>Centre</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Informant</i>	<i>Sexe</i>	<i>Classe social</i>
<i>Centres públics</i>	P1	P1-a	P1-1	D	Obrers manuals
			P1-2	D	Obrers manuals
			P1-3	D	Obrers manuals
		P1-b	P1-4	H	Obrers manuals
			P1-5	D	Obrers manuals
	P2	P2	P2-1	H	Obrers manuals
			P2-2	D	Mitjana funcional
			P2-3	D	Petita burgesia
			P2-4	D	Obrers manuals
	P3	P3	P3-1	D	Mitjana funcional
			P3-2	D	Obrers manuals
	P4	P4	P4-1	H	Obrers manuals
			P4-2	H	Mitjana funcional

ANNEX 2. CRITERIS DE TRANSCRIPCIÓ

S'ha optat per una transcripció ortogràfica i en torns de parla —i no en grups tonals, com és propi de les transcripcions discursives més acurades. La puntuació és en certa mesura arbitrària, per a adequar la «realitat» lingüística a una versió escrita al màxim d'intel·ligible. Per a apropar la transcripció a algunes de les convencions habituals en la transcripció discursiva, s'han consultat les propostes de Bladas (2009: 201-202) i Payrató (1996: 205-206; 2003: 209-212). En la llista següent només s'hi inclouen els símbols emprats en els fragments de text que apareixen en l'article:

Allargament vocàlic: : (exemple: «els que: els, aquests que vénen de:, d'Andalusia»).

Truncament de mot: - (exemple: «l'accent del ca-, del català»).

Riure / riure llarg: @ / @RR@ (exemple: «A mi me hace gracia el chino... @RR@»).

Assentiment: mhm (exemple: «C3-3: [...] la manera de pensar / AFM: mhm i llavors [...]»).

Encavalcament simple: A: [text afectat] / B: [text afectat] (exemple: «C3-3: jo no noto [diferència]. / C3-1: [jo tampoc] / C3-3: noto diferència entre [...]»).

Elisió: (so elidit) (exemple: «clar, a ve(u)re»).

Alternança de codi en el mateix torn de parla: {(L2) text afectat} (exemple: «a mí el italiano, no sé: {(L2) em fa gràcia}»).